

Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí

Jan Slavík

Vliv a zodpovědnost

Činnost učitele ve vyučování je spojena s *vlivem* — to znamená, že směřuje ke *změně* žáka. Vliv na žáka a změna jeho předpokladů je atributem učitelské profese — bez ní by učitel přestal být učitelem.

Učitelství má moc, kterou učitel má. Bez ohledu na to, že se mnohdy ve své roli cítí bezmocný, a kdybychom si libovali v paradoxech, mohli bychom uvažovat o „moci bezmocných učitelů“.

Každá moc je buď *zodpovědná*, nebo *slepá*. Častěji není slepá resp. zodpovědná absolutně, ale do nějaké míry a vzhledem k okolnostem, v nichž se uplatňuje.

Slepá moc se neptá po následcích, neboť je nevidí a necítí. Oproti tomu *zodpovědná moc* je mocí, která, slovy V. Bělohradského, dokáže „uslyšet něčí nářek“ a přizpůsobit své cíle limitům předmětu svého vlivu. *Zodpovědná moc* je mocí, která *sama sebe omezuje*. Je mocí *empatickou* a *reflektující*.

Empatie je schopnost cítit bolest nebo radost druhého. *Reflexe* je schopnost ohlédnout se, obrátit se nazpět a posoudit, jak tato radost nebo bolest vznikla.

Učitel má být empatický a schopný reflexe, aby dovedl posoudit následky své moci.

Moc učitelů není mocí v pravém slova smyslu zákonodárnou ani výkonnou, přestože i v učitelství je kus soudce a kus biřice (srov. Levi, V. 1985, s. 31n.). Zvláštnost pedagogické moci vyplývá ze specifické *autority* učitelovy profesní role.

Pojem *autorita* je odvozen z latinského *auctor*, které znamenalo mimo jiné: vzor, příklad, předchůdce, osobnost, rádce, návodce, původce i vynálezce (Pražák, Novotný, Sedláček 1948, s. 135–136).

Z překladu je patrné, že již původní latinský pojem skrývá ve svých významech několik *odlišných poloh autority*. Weber (in Kučera a kol., s. 115n.) ve svém pohledu na autoritu uvádí tři její typy: (1) *charismatickou*, (2) *tradiční*, (3) *byrokratickou*. Dále je použijeme jako inspirační zdroj k vlastním úvahám.

1. *Charismatická autorita* je autoritou přirozených vůdců a proroků. Je úplně závislá na osobnosti, neboť vyplývá z osobního charismatu, má povahu sugescí. Ona sama nemusí být slepá, ale kdo se dostane do sféry jejího vlivu, stává se slepým k její moci.

2. *Tradiční autorita* je autoritou patriarchů a králů. Není úplně závislá na osobnosti, neboť vyplývá z dědičného práva. Má povahu přirozeného „zákona rodu“.
3. *Byrokratická autorita* je autoritou úředníků. Prakticky není závislá na osobnosti, protože vyplývá ze společenské normy zákona. Je autoritou, ze které je možné mimo pracovní rámec vystoupit, protože závisí na „uniformě“, kterou si vytvořila.

Učitel je do nějaké míry nositelem všech Weberem popisovaných poloh autority — zejména autority charismatické a byrokratické. Měli bychom ale připustit ještě jednu formu jeho autority a přidat ji k Weberově klasifikaci: (4) autoritu profesní.

4. *Profesní autorita* dává vnější byrokratické autoritě vnitřní obsah a zvláštní druh legitimacy. Vyznačuje se schopností profesionála (A) *reflektovat své jednání*, (B) *vystavit je vnějšímu soudu* a (C) *ospravedlnit je*, popř. ve jménu profesního svědomí „sám sobě“ (prostřednictvím své profesní komunity) uložit trest, pokud se dopustil chyby.

Tím se z jiného směru dostáváme opět k zodpovědnosti učitele za jeho profesní jednání, k jeho zodpovědnosti za vliv, který má na své žáky.

Tvorba a reflexe

Učitel může být vlivný pouze prostřednictvím své aktivity uprostřed žáků, prostřednictvím pedagogického jednání. Pedagogické jednání spojené s pedagogickými zásahy je učitelova profesní *tvorba*.

Pedagogická tvorba má dvě fáze: (1) *fázi přípravy* mimo výuku, (2) *fázi akce* přímo ve výuce.

Učitel může reflektovat a zpětně rozebírat i hodnotit obě fáze své tvorby. Na první pohled je však zřejmé, že předmět reflexe je v obou případech *rozdílně dostupný a uchopitelný*.

Ve fázi přípravy má učitel poměrně mnoho času a klidu na postupné návraty k reflektovanému obsahu. Ve fázi akce se může při rozhodování a při reflektování naopak spolehnout pouze na okamžitou intuici a na kapacitu svých zkušeností (Slavík — Novák 1991, s.50n.).

Budeme-li považovat profesní *reflexi* za druh *zpětnovazebního poznávání*, můžeme na ni uplatnit Giddensovu klasifikaci poznávacích úrovní. Poznávací úroveň je vyjádřením *míry vědomé kontroly reality anebo míry snahy po její vědomé kontrole* ze strany reflektujícího aktéra. Sama o sobě nevyovídá o potenciální nebo aktuální úspěšnosti této kontroly, ale vyjadřuje

úsilí dostat určité dění do operační sféry Ega, tj. do oblasti *vědomí, vůle a psycho-motorické manipulace* s realitou (srov. Hartmann, H. 1958).

A. Giddens (1986) rozlišuje tři poznávací úrovně:

1. *nevědomí*
2. *praktické vědomí*
3. *diskursivní vědomí*.

Úroveň *nevědomí* se vymyká kontrole aktéra. Aktér *neví o významech svého jednání*, přestože mnohdy jedná *relevantně*. I kdyby na své jednání v situaci zaměřil pozornost, *nevědomé významy nedokáže odkrýt a pojmenovat*. Typickým důsledkem *nevědomého jednání* je pocit „opakovaných potíží“, u nichž není známa jejich příčina.

Na úrovni *praktického vědomí* pociťujeme významovost svého jednání jako reálné „vědomí o světě“, z něhož se do ohniska pozornosti vynořují vždy ty prvky, s nimiž právě zacházíme anebo hodláme zacházet. V případě potřeby je *dovedeme pojmenovat*, proto bychom mohli v daném smyslu mluvit o *předvědomé* poznávací úrovni, která přechází do úrovně *vědomé*. Pokud určitou významovost na úrovni *praktického vědomí* vyjádříme, projevuje se v *prostém popisu* faktů a reálných zásahů, nad jejichž příčinami a souvislostmi se aktér nezamýšlí. Aktér jevy na této úrovni do určité míry kontroluje, ale nepostihuje a nezasahuje jejich hlubší funkční podstatu a vzájemné souvislosti.

Diskursivní poznávací úroveň se projevuje různě hlubokou situační analýzou včleněnou do širokého výkladového kontextu. Je zřetelným vyjádřením kontroly nebo snahy po kontrole, a proto je nemyslitelná bez *pojmenování, popisování a především vysvětlování* skutečnosti, zpravidla na základě předchozích prožitků směřujících k pochopení.

Za použití poznávacích úrovní dokážeme vyjádřit *cíl* reflexe. Smyslem reflexe je *přivést k řeči nevědomou a praktickou úroveň poznání* a učinit z neuvědomělých obsahů obsahy nejen *uvědomované*, ale především *diskutované v rámci profesní komunity*. To znamená obsahy *kontrolovatelné a kontrolované jak samotným aktérem jednání, tak jeho kolegy v profesní komunitě* a nejen jimi, ale i jeho žáky a popř. jejich rodiči.

Reflexe jako příběh a jako tvorba

Východiskem reflexe je *návrat k tomu, co již bylo učiněno*. V případě, že uskutečněný zásah není zvláštním způsobem fixován (zápisem, videozáznamem), je jediným východiskem reflexe *vzpomínka*.

Často bývá citován výrok G. Batesona, že člověk myslí v příbězích. Do-
dejme, že člověk si také své jednání v příbězích *pamatuje*. I sny si pamatu-
jeme jako příběhy. V obecnějším pojetí to znamená, že vzpomínky a úvahy
zpravidla procházejí naší myslí jako *obsahově celistvé a formálně kompono-
vané útvary* sjednocené a dynamizované svými *motivy, významy a smyslem*.
Vytvářejí tedy *dějové celky*, které v projekci do reálného světa pociťujeme
jako situace. V opačném směru vnímáme každou reálnou situaci jako dějový
celek, který nějak *prožíváme* a nějak si jej *pamatujeme*. Situace, jichž jsme
se účastnili, si zpravidla pamatujeme jako *příběhy*, ale prožíváme je jako
(spolu)tvorbu.

Tvorba — systém — předběžně strukturovaná reflexe

Praktickými důsledky tvorby jsou samozřejmě ovlivňovány i vzpomínky na
situaci. Pokud praktické zasahovací hledisko převládne, reflektujeme situace
ne již jako příběhy v pravém slova smyslu, ale spíše jako *systémy* s jejich
prvky a vztahy umožňujícími rozhodovat o přiměřeném zásahu. To zname-
ná, že nám při reflektování tolik nejde o zážitkové znovuzpřítomnění situace,
ale spíše chceme prostřednictvím reflexe situaci lépe *porozumět*, abychom
ji v jednání *zvládli*. Proto ji rekonstruujeme jako složeninu prvků (systém)
spjatých kauzálními vztahy, umožňujícími *změnit celek* na základě *omeze-
ného počtu zásahů do jeho částí*.

Tomuto způsobu návratu k situacím můžeme říkat *předběžně strukturo-
vaná reflexe*, neboť významy a kritéria pro reflexi bývají zpravidla stanove-
ny předem. Předběžně strukturovaná reflexe se přimyká zejména k *rutinní*
a *prakticky funkční* oblasti pedagogické práce. Dokáže znovuoobjevovat ze-
jména ty stránky učitelova jednání, které jsou již v profesní komunitě dobře
známé a zpravidla mají i vypracované strategie řešení. Jenomže práce učite-
le je v mnohém ohledu velmi dynamická a tvůrčí. Proto samotná předběžná
strukturace mnohdy *nestačí vyjádřit* příběh tvořený učitelem a jeho žáky.

Příběh — následně strukturovaná reflexe

Návratu k situacím vnímaným jako příběhy budeme říkat *následně struktu-
rovaná reflexe*. Přimyká se zejména k *heuristické* a *hodnotové* oblasti peda-
gogické profese.

Je samozřejmé, že schematické rozdělení situační reflexe na pól příběhů
a pól systémů má jako každé schéma své nedostatky vyplývající z drastické
informační redukce. Přesto vymezení uvedených polarit považuji za důleži-
té, neboť umožňuje pohlížet na reflexi pedagogické reality jako na *bohatou*

škálu přístupů s různou mírou předběžné a následné organizace, zacílenosti a struktury. Podle mého názoru je možné na každém místě této škály získat informace plně relevantní pro svět výchovy, *budou-li ovšem respektovány jejich vnitřní i vnější limity.* Je také plně přijatelné chápat pól následně strukturované reflexe jako heuristický předstupeň k reflexi předběžně strukturované. Tak se nikoliv náhodou dostáváme k návaznosti tzv. kvalitativního a kvantitativního výzkumu a z jiného hlediska i k souvislostem mezi „tradičními“ a „alternativními“ výchovnými přístupy.

Typickým případem užitečné polohy někde uprostřed mezi oběma reflektivními póly jsou odborné *kazuistiky* — příběhy, které pomáhají pochopit systém. Kazuistiky jsou použitelné nejenom při reflektování výchovy, ale i pro výchovu samotnou. V. Vondráček (1982, s. 35) svého času v tomto ohledu velmi případně označil Komenského *Orbis sensualium pictus* za „svět kazuistik věcí“. Domnívám se, že výchovná teorie až dosud nedostatečně využívá kazuistik a příběhů obecně ke své práci a připravuje se tak o jedinečný zdroj poznání.

Reflektivní bilance

Na závěr sdělení upozorním na výzkumnou techniku, která umožňuje reflektovat a následně teoreticky strukturovat práci učitele při výuce. Reflexe probíhá poměrně pohodlným, pro (budoucí) učitele zajímavým a výzkumně efektivním způsobem, bez ztráty informační celistvosti „příběhu“. Proto je velmi vhodná pro práci se studenty — budoucími učiteli na seminářích didaktiky. Technika je podobná známým reflektivním pedagogickým deníkům, ale zdůrazňuje *jedinečnost a svébytnost určité vyučovací jednotky, i osobitost a emoční nasycenost* reflektivní výpovědi.

Předmětem zkoumání jsou tzv. *reflektivní učitelské bilance*, které považujeme za relevantní výraz individuálního pojetí výuky. Reflektivní bilance jsou učitelovy osobní autentické výpovědi o vlastní profesní činnosti v rozsahu jedné vyučovací jednotky. Jsou to „příběhy vyučovacích hodin“, tj. písemně zachycené čerstvé vzpomínky (staré ne více než 3 dny) učitele na tvar jeho pedagogického díla — vyučovací hodiny. Jde o volné *expresivní* vyjádření toho, co se v hodině událo, *bez předchozího záměru a výběru jevů*, na které má být zaměřena pozornost. Takto pojaté reflektivní bilance mají charakter *projektivní výpovědi*. Jsou blízké krátkým literárním formám počínaje reportáží nebo fejetonem a konče povídkou.

V reflektivních bilancích je implicitně zachycena představa dobrého tvaru vyučovací hodiny a učitelův způsob zacházení s ní. V podstatě jde o pro-

jekci vnitřního systému profesních významů a hodnot do reflexe učitelovy vlastní pedagogické zkušenosti.

Formou zpracování reflektivních bilancí je podrobná analýza jejich obsahu a formy, která směřuje k poznání učitelova modelu profesní strategie (pojetí výuky). Jeden z možných způsobů takové analýzy je uveden v práci Slavík — Čapková 1994.

Analýzu reflektivních bilancí s úspěchem používáme na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v přípravě studentů 4. a 5. ročníku všeobecně vzdělávacích předmětů již několik let. Je pravděpodobné, že může vyhovovat i učitelské přípravě v jiných předmětech. Je ovšem nutné respektovat její podstatu, tj. *expresivnost* výpovědi a její *předběžnou nestrukturovanost*. Strukturní kategorie lze do analýzy zavádět pouze v *dialogu ve skupině až následně* po napsání bilancí, nikoliv jako vodítko ještě před jejich tvorbou. Tento typ práce je pro vedoucího semináře poněkud náročnější, ale podle našich zkušeností také velmi účinný. Podporuje u studentů rozvíjení tzv. *sekundární profesní intuice* (srov. Husen, T., ed. 1985) — intuice, která je poučena předchozím diskursem, ale zachovává si všechny přednosti „pravé“ intuice: *rychlost* (intuice není zdržována formulací myšlenek, probíhá bleskově pod prahem vědomé kontroly), *operativnost* (intuice je výchozí fenomén myšlení, je k dispozici v každé situaci) a *rezultativnost* (intuice se projevuje jako závěr, výsledek, konečný soud, řešení) (Slavík — Novák 1991).

Literatura

- Giddens, A.: Action, Subjectivity and the Constitution of Meaning. In: Social Research, 53, 1986, č.3, s. 521–534
- Hartmann, H.: Ego Psychology and the Problem of Adaptation. New York, International Universities Press 1958
- Husen, T. (ed.): The International Encyclopedia of Education (Research and Studies). Vol.5 (I–L), Oxford – New York – Frankfurt – Sao Paulo – Sydney – Tokio – Toronto 1985
- Kučera, M. a kol.: Pedagogická fakulta očima studentů. [Výzkumná zpráva] Praha, Pedagogická fakulta 1993
- Levi, V.: Umění jednat s lidmi. Praha, Mladá fronta 1985
- Pražák, J. M. — Novotný, F. — Sedláček, J.: Latinsko-český slovník. Praha, Česká grafická unie 1948
- Rorty, R. (1991): Kontingencia liberálního spoločenstva. In: Za zrkadlom moderny (Filozofia posledného dvadsaťročia). Bratislava, Archa, s. 209–240
- Slavík, J. — Novák, J.: Informace, databáze a výtvarná výchova. Praha, Karolinum 1991

- Slavík, J. — Čapková, D.: Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377–388
- Vondráček, V.: Význam kasuistik. In: Úvahy psychologicko-psychiatrické. Praha, Avicenum 1982, s. 35–39

K výuce pedagogiky

Stanislav Navrátil

Klíčová slova: *příprava učitele, výuka pedagogiky, zvýšení kompetence učitele, negativa ve výuce pedagogiky, inovace výuky.*

Anotace: *Text směřuje k proměnám výuky pedagogiky na pedagogických fakultách. Pozornost je soustředěna na vymezení faktorů, které negativně ovlivňují proces i výsledky výuky pedagogických disciplín ve vztahu k současným požadavkům na profesní kompetenci učitele a na zpracování návrhů změn, které by nežádoucí stav eliminovaly.*

Soubor možných důvodů disonance mezi současným pojetím výuky pedagogiky a požadavkem na zvýšení profesní kompetence učitele

1. Ve výuce pedagogických disciplín byla a je tendence klást důraz:
 - a) buď na výklad obecných teorií, které nejsou rozpracovány do aplikační úrovně a jsou obtížně využitelné v pedagogické praxi nebo na vymezování souborů obecných principů, jimž chybí konkrétní postupy (technologie) jejich prosazování, a tak mají pedagogické poznatky převážně podobu obecných systémů, nikoliv operačních prostředků řešení pedagogických situací —
 - b) nebo na převzetí praktických zkušeností jednotlivých vyučujících a osvojování praktických činností nápodobou učitelova vzoru, v obou případech bez vztahu k pedagogické teorii.

Akademismus či *practicismus* pedagogické přípravy, které jsou důsledkem uvedené tendence, nemohly a nemohou jako krajní případy vytvářet adekvátní podmínky kompetentní přípravy budoucích učitelů.

2. Prioritním kritériem výběru a uspořádání témat pedagogického vzdělání byla a je tradičně struktura obsahu pedagogiky jako vědní disciplíny.

Teoretická příprava respektující pouze vědní strukturu pedagogiky nediferencuje odpovídajícím způsobem